

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Competenze: come promuoverle e valutarle

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/84592> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Contributo Rassegna

COMPETENZE: COME PROMUOVERLE E VALUTARLE

Promuovere nello studente la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può presentare mobilitando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e vita. Il punto centrale su cui ripensare l'insegnamento scolastico è questo: come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l'esperienza reale del soggetto?

Un'analisi più articolata di questo interrogativo sfide è svolta da Perrenoud (2003), il quale sintetizza la ridefinizione del lavoro insegnante connessa ad un approccio per competenze nelle seguenti sfide:

- *considerare i saperi come risorse da mobilitare.* La conoscenza non deve essere materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone; i saperi scolastici non sono qualcosa di auto consistente, richiedono di essere sempre pensati come delle potenziali risorse per affrontare contesi di realtà, non possono permettersi di perdere questo collegamento vitale.
- *lavorare per situazioni problema.* La stretta connessione tra realtà e scuola, simboleggiata dalla metafora del ponte, si riflette nell'appoggiare il lavoro didattico su attività in grado di integrare i diversi saperi e di renderlo significativo proponendo situazioni problematiche da affrontare, attivando processi euristici in contesti reali; l'espressione "situazioni-problema" ben sintetizza un approccio esplorativo, di ricerca aperta, verso la conoscenza coniugato con un riferimento a situazioni reali, a contesti operativi concreti e definiti, fatti inevitabilmente di risorse e di vincoli.
- *condividere progetti formativi con i propri allievi.* Il ruolo di protagonista del proprio apprendimento affidato agli studenti si riflette nella pratica della contrattualità formativa, funzionale ad una condivisione di senso del lavoro didattico, non solo con gli studenti, ma anche con gli altri soggetti coinvolti (genitori, interlocutori esterni, personale ATA, ..); il punto focale è la ricerca di significato per il lavoro scolastico da parte dei diversi attori coinvolti (anche per il docente), una attribuzione di senso che promuova una disponibilità ad apprendere e favorisca una finalizzazione riconoscibile per il proprio impegno e i propri risultati.
- *adottare una pianificazione flessibile.* L'aggancio con problemi di realtà richiede un approccio strategico alla progettazione, fondato sulla messa a fuoco di alcune linee d'azione da adattare e calibrare durante lo sviluppo del percorso formativo; ciò implica un approccio flessibile, aperto alla progettazione didattica, non riconducibile ad un algoritmo da preordinare, bensì ad una ricerca da impostare e adattare in corso d'opera, avendo chiaro dove si vuole arrivare e i traguardi formativi che si intende promuovere.
- *praticare una valutazione per l'apprendimento.* La pratica consapevole in cui si esprime l'apprendimento amplifica il potenziale formativo del momento valutativo, vero e proprio specchio attraverso cui conoscere e riconoscersi, risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende; la valutazione, come vedremo meglio nella prossima sezione, si connette strettamente alla formazione, non è pensata come un momento terminale e

separato bensì come uno strumento attraverso cui promuovere e consolidare l'apprendimento.

- *andare verso una minore chiusura disciplinare.* La realtà è per sua natura restia ad essere rinchiusa nei recinti concettuali e metodologici delle singole discipline, necessità di una pluralità di sguardi attraverso cui osservare e comprendere la propria esperienza; l'insegnamento-ponte implica necessariamente un superamento dei confini disciplinari, una capacità di connettere non solo la scuola con la vita, ma anche i diversi saperi disciplinari, pensati come strumentini analisi di una realtà unica e scomponibile.
- *convincere gli allievi a cambiare mestiere.* Una diversa modalità con cui avvicinarsi all'insegnamento non impatta solo con le resistenze e le routine del corpo docente, ma anche con gli stereotipi, le aspettative, i modelli culturali degli studenti, delle loro famiglie, della comunità sociale. Un approccio per competenze richiede allo studente di porsi in modo diverso rispetto all'esperienza di apprendimento, non come ricettore passivo e riproduttore di un sapere predigerito, bensì come co-produttore di una conoscenza da costruire e condividere. Per dirla con le parole di uno studioso americano, richiede di padroneggiare l'incertezza, di imparare a "sapere che cosa fare quando non si sa che cosa fare" (Claxton, 1998).

Quest'ultima avvertenza di Perrenoud segnala con evidenza che la sfida non è solo tecnico-professionale bensì soprattutto culturale, investendo l'intera comunità sociale che ruota intorno all'universo scolastico e i significati che ciascuno degli attori attribuisce al fare scuola; non a caso l'illustre sociologo francese ammonisce: *"se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro"* (Perrenoud, 2003).

Intorno a queste sfide si può riconoscere l'idea di insegnamento che il costrutto della competenza porta con sé, una visione dell'insegnamento riassumibile in alcuni tratti distintivi:

- *significativo*, come integrazione e sviluppo delle nuove conoscenze entro il patrimonio culturale pregresso del soggetto;
- *attivo*, come coinvolgimento consapevole dello studente nella gestione del processo apprenditivo;
- *situato*, in quanto agganciato a compiti e contesti significativi del mondo reale;
- *collaborativo*, in quanto esperienza relazionale fondata sul dialogo ed il confronto reciproco;
- *aperto*, in quanto riferito a differenti prospettive di analisi dei contenuti culturali e a molteplici modalità di soluzione;
- *multimediale*, in quanto combinazione ed integrazione di differenti modalità di rappresentazione della realtà;
- *metacognitivo*, in quanto promozione dell'autoconsapevolezza nel processo di costruzione della conoscenza.

Caratteri ben sintetizzati da Jonassen nel richiamare gli attributi che qualificano un ambiente di apprendimento efficace: *"Un ambiente di apprendimento dovrebbe offrire rappresentazioni multiple della realtà, non semplificandola ma rispettando la sua naturale complessità che prende forma nella molteplicità di percorsi e alternative* (apprendimento come processo non lineare). *Dovrebbe sostenere la costruzione attiva* (apprendimento come processo costruttivo e intenzionale) *e collaborativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale* (apprendimento come processo sociale), *più che la sua semplice riproduzione. Dovrebbe poi alimentare pratiche riflessive* (apprendimento come processo

autoriflessivo), *proponendo compiti autentici e contestualizzando gli apprendimenti* (apprendimento come processo situato)” (cfr. Varisco, 2002).

Già Perrenoud richiamava, tra le sue sfide, la questione della valutazione e le sue relazioni con l’esperienza di apprendimento; analizzando più in profondità le implicazioni di un approccio orientato verso le competenze per la valutazione la questione di fondo riguarda il passaggio da un mero accertamento del sapere dell’allievo, alla comprensione dei modi in cui l’allievo è in grado di utilizzare il proprio sapere nella sua esperienza di vita, di padroneggiare la propria conoscenza in modo autonomo e consapevole. Ciò mette inevitabilmente in gioco il rapporto tra il processo formativo e valutativo, che divengono momenti intrecciati ed in continuo dialogo tra loro, ed implica una redistribuzione della responsabilità valutativa tra i diversi attori del processo formativo.

Tali caratteri sono sintetizzati nei “Principi di una buona pratica per l’assessment dello studente” proposti dall’American Association for Higher Education nel 1992, a testimonianza di una diffusa sensibilità verso un rinnovamento delle pratiche valutative:

- *l’assessment dello studente che apprende comincia con i valori educativi (fini e obiettivi curricolari);*
- *esso è più efficace quando riflette una comprensione dell’apprendimento multidimensionale, integrata e rivelata nella performance per lungo tempo;*
- *lavora meglio quando i programmi che cerca di migliorare presentano scopi in modo chiaro ed esplicito;*
- *richiede attenzione ai risultati [dell’apprendimento] ma anche e parimenti alle esperienze che portano ad essi;*
- *lavora meglio quando è continuo e non episodico;*
- *incoraggia un miglioramento a più ampio respiro quando vengono coinvolti rappresentanti da e attraverso la comunità educativa;*
- *fa la differenza quando comincia da questioni pratiche e si occupa di cose di cui la gente effettivamente si cura;*
- *è più probabile che sostenga il miglioramento quando fa parte di un set più ampio di condizioni che promuovono il cambiamento (curricolo, filosofia educativa, etc.);*
- *attraverso di esso gli educatori condividono le responsabilità con studenti e con esterni* (Worthen et alii, 1999: 1-2).

Emergono da questi contributi un insieme di parole chiave che connotano la nuova filosofia valutativa e ne marcano inequivocabilmente la distanza con le pratiche valutative tradizionali. Innanzi tutto la *significatività* delle prestazioni richieste in rapporto ai traguardi di apprendimento che qualificano il curriculum scolastico e la formazione delle nuove generazioni, in contrasto con la valenza quasi esclusivamente riproduttiva che caratterizza le prestazioni richieste dalla valutazione tradizionale. In secondo luogo l’*autenticità* dei compiti valutativi in rapporto ai contesti e ai problemi posti dal mondo reale, in contrasto con il carattere astratto e artificioso delle attività proposte dalla valutazione tradizionale. In terzo luogo la *processualità* della valutazione nel cogliere il nesso inestricabile tra la prestazione e la modalità che l’ha generata, in contrasto con l’esclusiva attenzione al prodotto di apprendimento tipico della valutazione tradizionale.

In quarto luogo la *responsabilità* affidata allo studente nella conduzione del processo valutativo, attraverso il suo coinvolgimento nelle diverse fasi valutative e l’incoraggiamento di forme autovalutative, in contrasto con la natura deresponsabilizzante della valutazione

tradizionale. In quinto luogo la *promozionalità* dell'azione valutativa in rapporto allo sviluppo del processo formativo e al conseguimento dei suoi risultati, in contrasto con il valore classificatorio e selettivo della valutazione tradizionale. In sesto luogo la *ricorsività* tra momento formativo e valutativo, per la quale il secondo diventa parte integrante e "strumento di intelligenza del primo", in contrasto con la tradizionale separazione presente nella valutazione tradizionale.

In settimo luogo la *dinamicità* della valutazione, pensata come processo di accompagnamento attento al riconoscimento e alla valorizzazione del potenziale di sviluppo dello studente, in contrasto con il carattere statico della valutazione tradizionale. In ottavo luogo la *globalità* del momento valutativo, attento all'integrazione tra le diverse dimensioni del processo di sviluppo (cognitive, sociali, emotive, conative), in contrasto con la natura analitica e riduzionistica della valutazione tradizionale. Infine la *multidimensionalità* del processo valutativo, come combinazione di molteplici fonti di dati e prospettive di lettura dell'evento formativo, in contrasto con il carattere monodimensionale della valutazione tradizionale.

Da tali parole chiave si possono sintetizzare le sfide più suggestive poste ai significati e alle pratiche valutative in ambito scolastico, sfide che richiamano le suggestioni evocate attraverso la metafora dell'iceberg:

- puntare a compiti valutativi più autentici, ovvero capaci non solo di accertare il possesso di conoscenze e abilità da parte degli studenti, ma anche la loro capacità di usare tale sapere per affrontare situazioni poste dal loro contesto di realtà;
- promuovere una maggior responsabilizzazione dello studente nel processo valutativo, riconoscendogli un ruolo attivo di soggetto della valutazione non solo di oggetto, e aiutandolo a riconoscere i significati e le potenzialità formative insite nel valutare;
- integrare la valutazione del prodotto della formazione, la parte emersa dell'iceberg, con quella del processo formativo, la parte sommersa dell'iceberg, il "che cosa si apprende" con il "come si apprende", in modo da recuperare la globalità e la complessità dell'esperienza di apprendimento;
- oltrepassare i confini disciplinari della valutazione, prestando attenzione e valorizzando le dimensioni trasversali dell'apprendimento, evidenziate attraverso la messa a fuoco delle competenze chiave proposta nel secondo capitolo;
- riconoscere e sviluppare la valenza metacognitiva sottesa al processo valutativo, in quanto opportunità di consapevolezza del proprio apprendere e di presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

Nel loro insieme le sfide richiamate pongono al centro della riflessione il costrutto della competenza e la relativa esigenza di passare da una valutazione delle sole conoscenze e delle abilità ad una valutazione delle competenze, ovvero della capacità del soggetto di impiegare produttivamente il proprio apprendimento per soddisfare i propri bisogni e rispondere alle esigenze sociali.

Alla luce di tale visione integrata di competenza, P. Parmentier e L. Pacquay (2002, citato in Maccario, 2006) propongono uno strumento di autovalutazione delle pratiche didattiche, centrato sulla corrispondenza tra le attività messe in campo dal soggetto che apprende nell'esercizio di una competenza e le azioni di insegnamento che le promuovono (vd. Tav. 1). E' interessante evidenziare che i principi metodologici proposti riguardano i diversi momenti dell'azione di insegnamento, riconducibili alle seguenti categorie:

- la prima riguarda il momento di anticipazione dell'azione di insegnamento (progettazione - P);
- la seconda riguarda la gestione della relazione comunicativa docenti-allievi (dimensione relazionale - DR);
- la terza riguarda la gestione della mediazione didattica tra soggetti in apprendimento e oggetto di apprendimento (dimensione metodologica - DM);
- la quarta riguarda la gestione del *setting* formativo (dimensione organizzativa - DO);
- l'ultima riguarda il momento di controllo dell'azione di insegnamento e dei suoi risultati (valutazione – V).

Nella Tav. 2.2.7 viene indicato a fianco di ogni principio metodologico il simbolo relativo alla categoria prevalente; lo schema proposto offre un interessante repertorio di criteri per valutare la qualità di una proposta didattica orientata allo sviluppo di competenze. Soprattutto ci consente, in modo più esplicito rispetto alle proposte precedenti, di spostare l'attenzione sulla gestione del processo didattico nei suoi diversi aspetti (progettare, agire, valutare).

Tav.1 Uno strumento di autovalutazione dell'insegnamento.

ATTIVITA' DELL'ALLIEVO	PRINCIPI METODOLOGICI
AFFRONTARE SITUAZIONI PROBLEMATICHE	<ul style="list-style-type: none"> • Proporre situazioni complesse, realistiche, sfidanti (P)
GESTIRE RISORSE DIVERSIFICATE	<ul style="list-style-type: none"> • Predisporre ambienti di apprendimento (DO) • Favorire l'apertura verso l'esterno (DO) • Aiutare a gestire le informazioni (DM)
AGIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Strutturare i percorsi in base alle attività degli allievi (P) • Tendere a prodotti significativi (P) • Lasciare agli allievi spazi di decisione sulla realizzazione dei compiti (DR)
INTERAGIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Stimolare l'interazione sociale come risorsa per l'apprendimento (DR) • Prevedere e definire ruoli nel gruppo (DR)
RIFLETTERE	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere riflessione e consapevolezza sui prodotti e i processi del lavoro didattico (V)
VALUTARE	<ul style="list-style-type: none"> • Coinvolgere gli allievi nella valutazione del proprio apprendimento (V) • Adottare una valutazione dinamica e regolativa (V)
STRUTTURARE LE CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Prevedere momenti di lavoro personale (DO) • Consolidare negli allievi le strategie di progettazione e controllo del proprio apprendimento (DM) • Proporre organizzatori anticipati dell'apprendimento (DM)
INTEGRARE	<ul style="list-style-type: none"> • Proporre compiti che aiutino a stabilire legami tra le conoscenze (P) • Fare emergere le preconoscenze in relazione ai nuovi saperi (DM)
COSTRUIRE SIGNIFICATI	<ul style="list-style-type: none"> • Aiutare l'allievo ad attribuire senso all'apprendimento (P) • Promuovere motivazioni intrinseche, di apprendimento e produzione (P)
TRASFERIRE LE CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Richiamare i contesti di vita reale in cui utilizzare i propri saperi (DM) • Aiutare gli allievi a mobilitare i propri saperi di fronte a problemi (DM) • Mettere alla prova l'allievo di fronte a situazioni inedite (DM) • Proporre materiali che favoriscano il transfert (DM)
ESSERE ACCOMPAGNATO	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere l'allievo sul piano cognitivo ed emotivo (DR) • Ritrarsi gradualmente per sviluppare l'autonomia dell'allievo (DR)

Fonte: Adattamento di Maccario, 2006.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI
M. Castoldi, <i>Portfolio a scuola</i> , Brescia, La Scuola, 2004.
M. Comoglio, <i>Insegnare e apprendere con il Portfolio</i> , Milano, Fabbri, 2004.
M. Lichtner, <i>Valutare l'apprendimento: teorie e metodi</i> , Milano, Angeli, 2004.
D. Maccario, <i>Insegnare per competenze</i> , Torino, SEI, 2006.
P.Perrenoud, <i>Costruire competenze a partire dalla scuola</i> , Roma, Anicia, 2003.
L.B. Resnick, "Imparare dentro e fuori la scuola", in C. Pontecorvo-A.M. Ajello-C. Zucchermaglio (a cura di), <i>I contesti sociali dell'apprendimento</i> , Milano, LED, 1995.
P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, <i>Valutazione per l'apprendimento</i> , Trento, Erickson, 2009.

Mario Castoldi – aprile 2010